

TISSAGES DE PAGNES : CONSTRUCTION IDENTITAIRE ET TRANSCOLONIALITÉ

Sophie Grossmann

ESKA | *Revue internationale de psychosociologie*

2003/21 - Vol. IX
pages 53 à 66

ISSN 1260-1705

Article disponible en ligne à l'adresse:

<http://www.cairn.info/revue-internationale-de-psychosociologie-2003-21-page-53.htm>

Pour citer cet article :

Grossmann Sophie, « Tissages de pagnes : construction identitaire et transcolonialité »,
Revue internationale de psychosociologie, 2003/21 Vol. IX, p. 53-66. DOI : 10.3917/rips.021.0053

Distribution électronique Cairn.info pour ESKA.

© ESKA. Tous droits réservés pour tous pays.

La reproduction ou représentation de cet article, notamment par photocopie, n'est autorisée que dans les limites des conditions générales d'utilisation du site ou, le cas échéant, des conditions générales de la licence souscrite par votre établissement. Toute autre reproduction ou représentation, en tout ou partie, sous quelque forme et de quelque manière que ce soit, est interdite sauf accord préalable et écrit de l'éditeur, en dehors des cas prévus par la législation en vigueur en France. Il est précisé que son stockage dans une base de données est également interdit.

TISSAGES DE PAGNES : CONSTRUCTION IDENTITAIRE ET TRANSCOLONIALITÉ

Sophie GROSSMANN*

*« Qu'est-ce donc que la vérité ?
Une multitude mouvante de métaphores,
de métonymies, d'anthropomorphismes,
bref une somme de relations humaines
qui ont été rehaussées, transposées, et ornées par
la poésie et par la rhétorique, et qui après un long usage
paraissent établies, canoniques et contraignantes
aux yeux d'un peuple »*

(Nietzsche – Vérité et Mensonge au sens extra-moral)

Partant d'une posture où langage et pensée sont indissociables, l'objectif de cet article est d'évoquer comment la pensée métaphorique intervient dans la recherche interprétative. Plus spécifiquement, à partir d'une recherche menée au Sénégal (Grossmann, 1999), il s'agit de revenir sur l'usage des métaphores consacrées de la racine et du tissu dans la théorisation de la construction identitaire en Afrique de l'Ouest, et d'envisager comment l'émergence de nouvelles métaphores opère un déplacement dans la lecture des processus identitaires et socioculturels à l'œuvre. Deux moments de la métaphore y sont examinés : la métaphore comme

* Chercheur, Laboratoire éducation et cultures, Paris 8-Saint-Denis
sophie.grossmann@free.fr

mise en scène du matériau de terrain et comme levier de déplacement paradigmatique.

LE PARADIGME INTERPRÉTATIF : INTERFACE, TRADUCTION, MISE EN SCÈNE ET DÉVOILEMENT

La science, en tant que forme de rationalité et activité sociale, constitue un espace de production de connaissances, mais est également un espace de conflictualité, de débats, de dialogue, en lien avec la société au sein de laquelle elle se construit. Les sciences humaines et sociales (sous l'impulsion de la philosophie) se structurent et se confrontent en fonction du statut accordé au réel (réalisme ou constructivisme), à la connaissance (loi ou compréhension incarnée), aux critères de vérité (homologie ou analogie), et à la place du sujet connaissant (caractérisé par son objectivité ou sa subjectivité).

La posture phénoménologique relève d'une épistémologie où l'espace du vrai est considéré comme « *le dévoilé imaginable [qui] se trouve dans le glacié de la léthé, de la démesure, de l'inimaginable* », espace où le chercheur est à l'écoute du monde, de l'incommensurable, plutôt que d'une épistémologie fondée sur un « *pacte photologique* » qui répand la lumière et envisage le réel comme étant calculable et proportionnel (Sloterdijk, 2000). C'est une pensée « *ne proposant pas un sens définitif aux choses* », qui produit un savoir qui « *tout à la fois livre et cache cela même qu'il décrit* » (Maffesoli, 1996). Le rapport au réel n'y est pas régi par l'impératif d'une vérité déduite par la description ou l'explication de ce qui est, mais par celui de la pluralité des conformités envisagées sur le mode du « comme si », induites par l'interprétation d'un sujet connaissant et méconnaissant.

Le chercheur à l'écoute de la singularité et de la complexité des situations est co-constructeur de sens de par la manière dont il suscite les données et les interprète. En tant qu'interlocuteur, c'est à lui que le sujet présente son interprétation (re-présente) de son vécu. En outre, si le sujet re-présente ces significations, le chercheur prend la position d'un deuxième interprète (le sujet ayant déjà soumis les significations à une première interprétation).

Dans le cadre de la recherche, la reprise et l'analyse du matériau co-construit dans l'intersubjectivité se déploient dans l'après-coup. Le processus d'interprétation par le chercheur se déclinerait – ainsi que le propose

Van der Maren (1995) – en quatre moments. Les deux premiers moments participent d'une réduction du matériau recueilli. Le premier, celui de l'interface (métaphore informatique), permet de connecter différents « équipements » afin qu'ils communiquent – en transférant et en transformant les données tout en tentant de maintenir une correspondance entre informations transmises et informations reçues (le brut devient trace). C'est par exemple, pour le chercheur, le moment de la retranscription de données orales. Le deuxième moment interprétatif assure une fonction de traduction (métaphore linguistique), qui – tentant de rester fidèle au message originel (par le maintien de la correspondance des significations) – le transpose néanmoins dans une autre langue, créant de fait un écart entre le texte initial et le texte traduit (*traduttore tradittore*). C'est par exemple, la réduction des données recueillies et transcrites en catégories synthétiques, nécessaire au travail de la pensée, de la compréhension de ce qui nous est dit.

Les deux autres dimensions de l'interprétation ne sont pas de l'ordre de la réduction mais d'un débordement des données. Il ne s'agit plus de transposition « digitale » des significations (souci de la correspondance maximale dans la mise en forme des données), mais figurative. Le passage se fait de la retranscription à la création, ou à la recréation. L'interprétation, en tant que mise en scène (métaphore théâtrale) et dévoilement d'un sens caché, c'est le double mouvement de la « *poiësis* » qui place « *dans la présence* », non seulement en fabriquant⁽¹⁾ le sens, mais également en le mettant en avant, en le rendant public (Sloterdijk, 2000). Le sujet participant à la recherche parle à la communauté scientifique par chercheur interposé. La qualité et la crédibilité de la mise en scène dépendra de sa réception par un public qui pourra reprocher à la performance d'être incohérente, de présenter une interprétation trop technique de l'œuvre ou, au contraire, de la dévoyer par un excès de sens ou par infidélité à l'original.

MÉTAPHORE ET SCIENCES SOCIALES

L'interprétation en sciences sociales, parce qu'elle propose de co-produire du sens et de le mettre en scène, relève à la fois d'une sémantique empirique et d'une logique formelle : « *Compréhension analogique et intelligibilité sont*

(1) Au sens de créer quelque chose par un travail sur une matière.

synonymes dans les sciences historiques » (Passeron, 2000). Aussi, la connaissance sociologique peut-elle être examinée à l'aune de métaphores ontologiquement fondatrices issues de la mécanique, de la thermodynamique, de la biologie, de l'économie, de la linguistique, du théâtre, etc. (Busino, 2000).

La métaphore n'est ni une équivalence (elle privilégie les similitudes et occulte les différences), ni une homologie mathématique (elle ne stipule pas l'égalité des rapports, mais une « *stylisation* »; Passeron, 2000). Elle peut être une figure d'ornementation qui participe à la mise en scène du sens co-construit mais, si elle se cantonne à cette fonction, elle reste une métaphore faible « *de la didactique habile ou de la volonté esthétique de dramatisation et de théâtralisation des idées* ». C'est la sémantique formelle, doublée d'une discursivité métaphorique qui ouvre les portes sur un « *logos verbo-iconique* » (Wunenburger, 2000), une pensée qui articule étroitement imagination et raison pour participer à la production de la connaissance.

La nature fondamentalement double de la science en tant qu'activité de la pensée et activité sociale soumet le chercheur à l'exigence de rendre cette métaphore décodable et crédible pour la communauté (tant scientifique que des acteurs), et cohérente pour la logique formelle. « *L'intelligence [...] doit se comporter pragmatiquement avec ses matériaux métaphoriques au sens large, les expérimenter, les tester, sans mépris ni idolâtrie* » (Wunenburger, 2000). Je me propose, dans la suite de cet article, d'examiner d'une part les images qui ont présidé à la théorisation de l'Afrique comme objet d'étude des sciences sociales et, d'autre part, l'usage de la métaphore à la fois dans la mise en scène du matériau analysé et comme levier de déplacement paradigmatique.

IDENTITÉ EN AFRIQUE OCCIDENTALE : LES MÉTAPHORES À L'ŒUVRE

Il est envisagé, depuis Kuhn et son travail sur la structure des révolutions scientifiques, que l'activité scientifique puise dans des matrices disciplinaires constituées de présupposés philosophiques, de théories, de concepts (et de métaphores) qui s'organisent en paradigmes. L'examen du régime discursif décrivant les rapports qui régissent la triade sujet-communauté-école en Afrique occidentale permet de mettre au jour deux structures paradigmatiques, ainsi que les métaphores à l'œuvre dans les analyses sociohistoriques coloniales et postcoloniales.

Le paradigme colonial s'articule sur une sociologie positiviste comtienne et sur la notion de civilisation. La loi des états successifs de la société d'Auguste Comte, reposant sur l'évolution du théologique au métaphysique puis au scientifique, est fondatrice dans les analyses du passage nécessaire de la pensée primitive illogique africaine à la science et aux lumières de la raison européenne. Le sujet africain y est envisagé dans son altérité radicale : à peine humain, il est le barbare, le non-civilisé. Etranger à la culture gréco-latine et au sens chrétien, il est identifié à la nature brute, ainsi que le rappelait Jules Romains : « *L'homme noir est plus proche de la forêt équatoriale que des panathénées*⁽²⁾ ». Dans cette optique – et dans celle plus généralement véhiculée par la notion de *Bildung* – la communauté émerge comme ce dont il faut détacher l'enfant afin de l'amener vers le monde de la transcendance des idées et de la raison. L'école, où règnent la vérité et l'universel, est le vecteur de la civilisation qui permet d'arracher l'enfant à sa barbarie.

Dans ce paradigme de l'empire du sens – fondé sur un imaginaire prométhéen (Iniesta, 1995⁽³⁾) – la métaphore à l'œuvre est celle de la racine unique de la civilisation, d'où la nécessité de couper les peuples colonisés de leurs racines primitives, de les charger des lumières de la raison afin de greffer ces pousses et de faire fructifier la civilisation européenne⁽⁴⁾. La loi, édictée en 1829 par le gouverneur Jubelin, imposant la scolarisation au Sénégal, se donne ainsi pour mission de « *créer chaque année parmi eux [les habitants indigènes] une pépinière de jeunes sujets propres à devenir l'élite de leurs concitoyens, à éclairer à leur tour et à propager insensiblement les premiers éléments de civilisation européenne chez les peuples de l'intérieur, tels devaient être les fruits du nouvel établissement* » (Seck, 1993).

Le paradigme postcolonial à la base des analyses du sujet et de l'identité entre l'école et la communauté ne rompt pas fondamentalement avec

(2) Fêtes en l'honneur d'Athéna, symbole de l'intelligence et de la sagesse.

(3) « *Prométhée était Grec ; seuls les Hellènes innovèrent ; les Africains ne sont pas grecs ; un Grec ou un apparenté (chamite ou sémite) apporta ses innovations aux Africains ; quelques Africains formés par Prométhée portèrent le feu civilisateur aux coins les plus reculés de l'Afrique.* »

(4) Dans une perspective politique, il s'agissait par ailleurs de briser les loyautés antérieures afin d'installer durablement le pouvoir colonial – d'où le choix d'envoyer en priorité les enfants des chefs traditionnels à l'école.

cette métaphore. Pour autant qu'elles soient hétérogènes, les études post-coloniales traitent des effets de la colonisation européenne sur les cultures, les sociétés, les institutions et la construction du sujet et de ses résistances (Ashcroft et *al.*, 1998). Elles relèvent souvent d'une sociologie positiviste durkheimienne examinant d'une part la société précoloniale comme ensemble relativement homogène (fondée sur une solidarité mécanique et fusionnelle) et, d'autre part, la société postcoloniale culturellement clivée. Ces analyses s'emparent de l'altérité radicale postulée dans le paradigme colonial et l'exaltent, mais l'ordre dialectique est maintenu dans cet affrontement entre deux civilisations homogènes. La nostalgie de l'essence succède à l'empire du sens, le contre-monde utopique de la tradition réifiée (la « *négritude* » de Gounongbé, 1995) supplante le processus civilisateur de la colonisation. La métaphore de la racine se déploie sur le mode de la réhabilitation de l'authenticité du « *vivre en Nègre* » de Léopold Sédar Senghor (1976).

Dans cette construction, la communauté émerge comme porteuse d'une éducation s'inspirant de la tradition précoloniale endogène alors que l'école est analysée comme un « *corps étranger* » (Mukéné, 1988), un « *kyste social* » (Ki-Zerbo, 1990), le lieu du déracinement culturel et social. La société instituée étant conçue ici comme une réalité première et supérieure aux individus, cette « *déchirure au sein du tissu social* » serait à l'origine de « *l'éjection de l'individu scolarisé dans un véritable 'No Man's Land'* » (Gadjigo, 1990). L'enfant scolarisé, en rupture avec ses racines communautaires, serait ainsi porteur d'une identité ambivalente, et éternellement étranger à lui même.

C'est lors de la rencontre du terrain et de l'écoute de la singularité et de la complexité des récits individuels d'enfants scolarisés à Dakar qu'une relecture en deux temps des figures du tissu et de la racine a permis d'envisager la métaphore comme mise en scène signifiante et comme levier de déplacement paradigmatique.

LA MISE EN SCÈNE : PREMIER MOMENT DE LA MÉTAPHORE

Le sujet connaissant, dans sa recherche, se plonge dans un entre-deux du dedans et du dehors, est à l'écoute du terrain (écoute primaire systématique et structurée et écoute des données « secondaires » qui débordent

du cadre strict du dispositif). De cette rencontre du matériau recueilli et des données inattendues (articulée sur les processus inconscients du sujet épistémique) naît une association d'idées « *une représentation née par analogie dans la mémoire singulière d'un individu* » (Dorra, 1997). Ce fut pour moi dans cette recherche la métaphore du tissage de pagnes⁽⁵⁾ comme mise en scène d'une œuvre composée par chacun des sujets participant à la recherche (le chercheur compris). L'analyse a pris forme par la reprise de la métaphore consacrée du tissu et de la symbolique socioculturelle du pagne. La métaphore illustre non seulement en tant que figure d'ornementation, mais permettait aussi de mettre en lumière des processus identitaires et socioculturels à l'œuvre. Il m'a été ainsi possible d'entrevoir les pagnes individuels que trament les enfants à partir des impératifs de sens et de contiguïté dont ils témoignent, tout autant que le tissu social collectif qu'ils élaborent en intégrant leurs motifs aux configurations préexistantes.

D'un point de vue épistémologique, explorer l'identité en tant que processus (et non comme essence), c'était d'abord accepter le double statut du pagne comme écran, qui couvre et protège le sujet, mais qui constitue également une surface de projection de l'identité en train de se construire. C'est dans le jeu de reconstruction du passé et d'interprétation de la situation présente qu'opère cette dynamique indissociable du couvrir et du révéler.

Comment la métaphore du tissage de pagnes éclaire-t-elle le construit théorique de l'identité d'un sujet situé dans l'espace et le temps (individuel, familial et social), doté d'une singularité, habité par la complexité et la conflictualité, et cherchant à construire du sens et une cohérence, à « *ressaisir son identité à travers les aléas et les avatars de l'existence* » (Lipiansky, 1983)? L'analyse de la symbolique du tissage de pagnes, articulée aux récits de quelques enfants (Moussa, Aïda, El Hady et Aminata), permettra d'examiner la pertinence de cette mise en scène.

(5) Le pagne est un morceau d'étoffe que les femmes nouent généralement autour des hanches. Les pagnes peuvent également avoir d'autres usages (port des nourrissons, protection du soleil, etc.) et sont souvent superposés (plusieurs pagnes de longueurs différentes). Tel que je l'aborderai plus loin, les pagnes ont également une forte charge symbolique sur le plan social et culturel. Lorsque l'on dit de quelqu'un qu'il ou elle a le pagne bien noué, cela signifie qu'il ou elle est courageux. Avoir usé son pagne avec quelqu'un, c'est partager une amitié de longue date. On dit d'une femme qui se drapait de la main gauche qu'elle est malchanceuse, etc.

Le premier pagne de l'enfance, le *mbootu*, arrime à lui seul l'enfant à sa mère. Le *mbootu* est utilisé par les femmes dakaroises pour transporter l'enfant à califourchon sur leur dos. C'est le pagne de l'histoire familiale qui accueille, contient et soutient le nourrisson, qui structure la socialisation primaire et les identifications anciennes aux images parentales. C'est également le pagne de l'histoire collective plus globale de la société et de l'espèce humaine, le contexte socioculturel historiquement déterminé et préexistant. Le pagne, explique Fall (1998), « *est notre origine. C'est dessus qu'on est conçu, c'est dedans qu'on est porté bébé et c'est dessous qu'on est couché une fois mort* ».

Le *mbootu*, pour Moussa, c'est la douleur de la séparation d'avec ses parents qui ont émigré pour des raisons économiques, l'identification ambiguë à deux figures paternelles contradictoires (l'une symbolisant la droiture, l'autre, la ruse) ; pour El Hadj et Aïda, qui ont également été confiés l'un à sa tante, l'autre à une amie de sa mère, c'est la fusion des deux figures maternelles en une seule mère (pieuse, généreuse et équitable).

L'identité comme processus est également le résultat toujours provisoire d'un effort de construction de sens et d'un sentiment d'adéquation à soi dans le changement. La chaîne de l'histoire (je suis le même) et la trame (je suis moi-même) s'entrelacent pour tisser le pagne *keyeti kër gi* (qui signifie « je détiens le titre de propriété de la maison »).

Pour Moussa, cet effort se lit dans le récit d'une tentative de maintenir une intégrité face à une identification aux deux figures paternelles, en revendiquant une identité hybride mais aussi une singularité (« *moi je ne ressemble à personne, j'ai mes caractères à moi* »). Quant à El Hadj, malgré un cheminement scolaire et communautaire chaotique (né en milieu rural, il a déménagé à Dakar suite au décès de sa mère, il redouble plusieurs fois), c'est autour du courage dont il a fait preuve face au danger (et à la perte de sa mère) et de sa persévérance face à la difficulté qu'il tisse son sentiment de continuité, dans une optique de contre-don à la communauté.

La métaphore du tissage de pagne n'évacue pas la conflictualité et le provisoire du processus identitaire, le fait de remettre l'ouvrage sur le métier : « *Le métier du tisserand symbolise, entre autres, l'impermanence des choses et le mouvement qui est l'une des grandes lois de la vie. 'Quand le mouvement s'arrête, disaient les vieux sages, la vie cesse'. C'est pourquoi l'on dit d'un homme qui est mort 'Ses pieds sont d'accord' ; autrement dit ils ne bougent plus, ils ne se contredisent plus* » (Hampâté Bâ, 1994).

Aïda, dans son récit, montre comment la valeur qu'elle accordait plus jeune à son statut d'écolière s'est transformée au cours des années face à un environnement scolaire où ne règnent, pour elle, ni la rigueur, ni l'intelligibilité, ni la justice attendues de cette institution. Elle donne à voir la transformation qui s'est opérée pour elle, et la valorisation croissante de l'éducation dont elle bénéficie en dehors de l'école, oscillant entre le désir de poursuivre ses études et celui de s'investir dans son éducation religieuse, ce qui l'amène à dire de l'avenir : *« Je ne peux pas savoir ce que je serai demain parce que demain n'est pas encore arrivé. Je n'en sais rien, tout est à écrire »*.

La notion d'identité est liée au double statut constitutif du sujet *« qui est à la fois individu et être social, c'est-à-dire se définissant paradoxalement par une singularité qui ne peut se construire qu'au sein du réseau de relations qui forme le tissu social »* (Gohier, 1993). Singularité et appartenance, même et autre, le pagne est également porteur de cette dynamique. Le langage des pagnes apparaît comme un espace de liberté d'expression, il est l'écran sur lequel se projettent simultanément les processus de singularisation à un niveau individuel et de construction des identités culturelles locales et continentales (Gold, 2002). Chaque motif du pagne détient une signification symbolique propre. Selon leur position et juxtaposition sur le tissu, les motifs présentent le récit d'événements individuels ou collectifs, réels ou mythiques. Simultanément, la proximité du pagne avec le corps de son propriétaire implique que le tissu absorbe ses sécrétions, quelque chose de l'identité personnelle. Ce lien étroit entre le porteur et le vêtement explique que des bouts de pagnes servent régulièrement dans les pratiques de médecine ou de sorcellerie.

Cette négociation se lit dans le récit d'Aminata qui s'affirme en tant qu'élève dans une famille où les filles ne sont pas scolarisées, mais qui accepte de faire des compromis afin d'éviter l'exclusion du tissu familial et social dont a été victime sa mère divorcée. C'est également l'histoire de Moussa, qui tente de résoudre son désir d'appartenance au groupe d'élèves, alors que le fait qu'il s'exprime en français et qu'il entretienne des relations amicales avec les filles le met en porte-à-faux avec ses autres camarades (qui, eux, parlent wolof et ne jouent qu'entre garçons).

La métaphore du tissage de pagnes, si elle a favorisé la représentation des processus identitaires à l'œuvre, s'est avérée aussi pertinente, dans une optique plus large, pour examiner des signes de production et de créativité socioculturelles.

Si pour certains enfants la famille étendue reste très présente dans leur vie (structure polynucléaire, déplacements intra et interfamiliaux, etc.), d'autres vivent des réaménagements familiaux sous le signe du métissage (structure mononucléaire polygame, accueil d'enfants, etc.). Plusieurs variantes de structures et de dynamiques familiales cohabitent. Chacune des familles élabore son mode de fonctionnement selon le donné et les possibles socioculturels imposés ou disponibles. L'éventail des configurations familiales, le chevauchement des activités économiques formelles et informelles, relevant de l'économie marchande ou du don-contredon, les niveaux de scolarisation hétérogènes (parmi les adultes comme parmi les enfants), sont autant de facteurs qui illustrent cette diversité culturelle. Les discours que tiennent les parents et les enseignants relativement à l'école, à l'éducation coranique, aux groupes communautaires et aux valeurs qu'ils privilégient ne sont pas homogènes. La communauté constitue ainsi une trame mouvante, protéiforme, sur laquelle sont tracées des trajectoires de déplacement et de positionnement de l'enfant en fonction des aléas et des impératifs sociaux, économiques ou familiaux. Tel le tisserand qui choisit parmi une gamme de fibres et de couleurs disponibles, et qui est soumis aux contraintes imposées par la mécanique de son métier à tisser, l'enfant construit son identité en sélectionnant les ressources auxquelles il a accès en fonction de motifs dont il cherche à agrémenter le sens de sa personne. Les récits des enfants témoignent d'une créativité entre différentes formes de socialité et des « *voies par lesquelles l'Afrique en crise assemble, compose et conjugue ses productions diverses en une logique autoproduitive qui invite à interroger et chercher du côté des concepts de réappropriation et de repossession* » (Biaya et Bibeau, 1998).

En Afrique occidentale, le tissu-pagne est un phénomène social à part entière. En dehors de sa fonction vestimentaire, le tissu a une valeur culturelle liée à la fois à l'économie et à l'identité collective. Dans le passé, le tissu a servi de monnaie en Afrique de l'Ouest, permettant ainsi les échanges dans la région. Monnaie d'échange, les tissus étaient à ce titre interchangeables, mais n'en étaient pas moins variés. Chaque localité avait un style de tissage spécifique, ce qui a contribué au développement d'identités groupales locales (le tissu était porté afin de distinguer l'autochtone du voyageur ou de l'étranger) mais a également fondé une grande partie du commerce de longue distance, et permettait de se singulariser en portant des vêtements produits par d'autres groupes, d'autres pays. Le pagne est par ailleurs intimement lié à l'histoire des contacts de l'Afrique occidentale avec d'autres cultures africaines, mais également avec l'Europe, le

Moyen-Orient et l'Asie. Le tissage du pagne permet ainsi de symboliser et d'appréhender cette interculture de l'entre-traditions depuis une perspective à l'intersection (toujours mouvante) d'au moins deux traditions (Emongo, 1997).

LA MÉTAPHORE CRÉATRICE : SECOND MOMENT DE LA MÉTAPHORE

La métaphore, comme ressort de la mise en scène de l'analyse, est soumise à un principe de réalité qui intervient au moment où une métaphore qui s'est avérée fructueuse dans la compréhension d'un phénomène se révèle inadéquate. Cette inadéquation fait « *disjoncter la métaphore* » et ouvre la voie à la production d'une « *intelligibilité différentielle* » (Passeron, 2000). C'est le moment de dialogue entre le matériel mis en scène et la théorie où l'interprétation des données réagit, telle une boucle rétroactive, sur le corps de connaissances qui lui a initialement servi d'appui. La métaphore ornementale devient médiatrice de savoir, le déplacement sémantique est réinjecté dans la théorisation pour apporter un nouvel éclairage. Ici, la métaphore du tissage de pagnes vient à son tour questionner les métaphores et les modes de pensée théorisant des dynamiques identitaires et socioculturelles à l'œuvre en Afrique.

La métaphore du tissage des pagnes a permis de rompre avec le pré-supposé d'une déchirure fondamentale du sujet et du tissu social africain. Pourtant, elle ne postule pas non plus que la production du sujet et du tissu social aboutissent à un métissage synthétique et harmonieux qui exclurait toute conflictualité dans les processus socioculturels et identitaires à l'œuvre. La métaphore du pagne m'a permis de me tenir à l'écoute de ce qui se tramait individuellement et collectivement dans le présent, de sortir du trope de la tradition, de la conception de l'identité comme géographie, comme substance, et de l'envisager comme constituée de territoires mouvants, de pratiques mobiles, instables et réversibles (Mbembe, 2002).

La métaphore comme mise en scène entre en résonance avec d'autres œuvres (scientifiques, philosophiques ou artistiques) pour opérer un déplacement paradigmatique. Aux métaphores consacrées de la racine unique (de la civilisation ou de la culture authentique) et de la déchirure du tissu identitaire et social succède une pensée du mouvement et de la pluralité. C'est le moment théorique d'un déplacement qui permet d'outrepasser la

lecture postcoloniale et de s'engager dans une « *pensée de l'errance, qui n'est pas une négation du lieu mais un refus de l'enracinement unique* » (Edouard Glissant, 1990). Cette pensée permet le passage d'une épistémè monotopique de la modernité à une épistémè pluritopique qui « *n'est pas une position de défense de 'l'anti-modernité' [mais] une épistémè de la frontière* » (Mignolo, 2001), la notion de modernité (comme celle de tradition) se refusant à toute fixation définitive dans le temps et dans l'espace.

La brèche ouverte par la métaphore du tissage de pagnes m'a permis d'explorer une posture de recherche qui n'opposait plus terme à terme les logiques identitaires et socioculturelles qui relèveraient de réalités précoloniales, coloniales ou postcoloniales. Le terme « postcolonial » (peu importe ce à quoi il fait référence) désigne essentiellement le renversement du colonial. La métaphore du tissage a plutôt favorisé la recherche d'une posture qui tenait compte des multiples dynamiques socioculturelles qui ont traversé, traversent et traverseront (par le biais des migrations successives, de l'islamisation, de la christianisation, de la colonisation, de l'accession massive aux médias, etc.) le champ social, et qui constituent la trame socioculturelle sur laquelle se tissent les identités. Il s'agissait de s'engager dans une analyse de la *transcolonialité* des sociétés africaines, c'est-à-dire d'explorer les identités et la socioculture telles qu'elles se construisent, non pas après (l'héritage du colonial), mais *par-delà*, au-delà et en deçà de la colonisation, et à travers le changement qui s'inscrit à la fois dans l'espace et dans le temps. Un tel déplacement paradigmatique m'a permis d'appréhender les dynamiques culturelles africaines non plus exclusivement sous le signe de l'extéro-centration, de la déchirure et du manque, mais comme des lieux de réappropriation et de créativité socioculturelle.

MÉTAPHORE ET SUBJECTIVITÉ

Ornement et médiatrice de savoir, la métaphore éclaire la compréhension des dynamiques individuelles et collectives. Elle témoigne également de l'identité de l'interprète, de la « *faille subjective* » sur laquelle se greffe cette création, entre « *l'indicible de chacun et l'entreprise-de-dire-le-monde* » (Mabillon-Bonfils, 2002).

Le travail d'élaboration et d'écriture qui tenterait d'élucider les traces de soi dans la mise en scène et la recreation des significations par l'usage de la métaphore reste pour le moment sur le mode interrogatif. La tentative

de soulever le voile de sa propre production scientifique ne risque-t-elle pas d'aboutir à la présentation d'un discours-écran plus illusoire que révélateur, tel le pagne *sëru tegu* qui, posé sur la tête, protège du soleil et des médisances ?

Le voyage présenté au travers des métaphores successives est à la fois déplacement théorique et itinéraire du chercheur. Dans *L'Ignorance*, Milan Kundera, reprend le récit de l'odyssée d'Ulysse pour illustrer la déconvenue du migrant qui, forcé par les circonstances de quitter sa terre natale, y retourne après une longue absence : « *Pendant vingt ans il n'avait pensé qu'à son retour. Mais une fois rentré, il comprit, étonné, que sa vie, son centre, son trésor, se trouvait hors d'Ithaque, dans les vingt ans de son errance* ». De même, la pensée et le sujet, déracinés par l'empire du sens (mobilisation forcée), se réfugient dans la nostalgie de l'essence (quête de l'immobilité) pour ensuite emprunter le chemin de la pensée de l'errance. L'aventure personnelle et intellectuelle navigue ainsi entre l'écueil de l'universalisme et la suprématie de l'Un, et celui du relativisme culturel érigeant entre soi et l'autre une clôture infranchissable, en tentant de maintenir une juste mobilité entre le même et le différent. ●

BIBLIOGRAPHIE

- Ashcroft, B., Griffiths, G. et Tiffin, H. – 1998. *Key Concepts in Post-Colonial Studies*, Londres, Routledge.
- Biaya, T.K. et Bibeau, G. – 1998. « Modernités indociles et pratiques subversives en Afrique contemporaine », *Anthropologie et sociétés*, vol. 22, n° 1, pp. 5-13.
- Busino, G. – 2000. « Notes sur les métaphores fondatrices de la connaissance sociologique », *Revue européenne des sciences sociales*, vol. 38, n° 117, pp. 69-81.
- Dorra, M. – 1997. « Métaphore et politique », *Le Monde*, 20 novembre 1997.
- Emongo, L. – 1997. « L'interculturalisme sous le soleil africain : l'entre-traditions comme épreuve du nœud », *Interculture*, vol. 30, n° 2.
- Fall, S. – 1998. *Le livre des habits et des parfums pour l'éducation amoureuse*, Paris, Editions alternatives.
- Gadjigo, S. – 1990. *Ecole blanche, Afrique noire*, Paris, L'Harmattan.
- Glissant, E. – 1990. *Poétique de la relation. Poétique III*, Paris, Gallimard.
- Gohier, C. – 1993. « Etude des rapports entre les dimensions psychologique et sociale de l'identité chez la personne : implications pour l'éducation interculturelle », in *La question de l'identité. Qui suis-je ? Qui est l'autre ?*, pp. 21-40, Montréal, Editions logiques.

- Gold, G. – 2002. *La mode du pagne à Abidjan. Pratiques, discours et représentations féminines*, Mémoire de licence en ethnologie, Université de Neuchâtel.
- Gounongbé, A. – 1995. *La toile de soi. Culture colonisée et expressions d'identité*, Paris, L'Harmattan.
- Grossmann, S. – 1999. *L'identité des élèves de la fin du cycle primaire au Sénégal : rapports à la socioculture scolaire et à la socioculture communautaire*, Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, Université du Québec à Montréal.
- Hampâté Bâ, A. – 1994. *Oui mon commandant ! Mémoires (II)*, Arles, Actes sud.
- Iniesta, F. – 1995. *L'univers africain. Approche historique des cultures noires*, Paris, L'Harmattan.
- Ki-Zerbo, J. – 1990. *Eduquer ou périr*, Paris, UNICEF-UNESCO.
- Lipiansky, E.-M. – 1983. « Une quête de l'identité », *Revue des sciences humaines*, vol. LXII, n° 191, pp. 61-69.
- Mabilon-Bonfils, B. – 2002. « Le travail de la pensée à l'épreuve de la fiction/réalité du membre fantôme : du Moi-Tout aux représentations des figures du corps », *Dialogues politiques. Revue plurielle de science politique*, n° 1.
- Maffesoli, M. – 1996. *Eloge de la raison sensible*, Paris, Grasset.
- Mbembe, A. – 2002. « African Modes of Self-Writing », *Public Culture*, vol. 14, n° 1.
- Mignolo, W.D. – 2001. « Géopolitique de la connaissance, colonialité du pouvoir et différence coloniale », *Multitudes*, n° 6, pp. 56-71.
- Mukéné, P. – 1988. *L'ouverture entre l'école et le milieu en Afrique noire : pour une gestion pertinente des connaissances*, Fribourg, Editions Universitaires.
- Nietzsche, F. – « Vérité et mensonge au sens extra-moral », in *Œuvres* (coll. « La Pléiade »), pp. 400-417, Paris, Gallimard.
- Passeron, J.-C. – 2000. « Analogie, connaissance et poésie », *Revue européenne des sciences sociales*, vol. 38, n° 117, pp. 13-33.
- Senghor, L.S. – 1976. « La Négritude, comme culture des peuples noirs, ne saurait être dépassée », in *Hommage à Léopold Sédar Senghor*, pp. 49-66, Paris, Présence africaine.
- Sloterdijk, P. – 2000. *La Mobilisation infinie : vers une critique de la cinétique politique*, Paris, Christian Bourgois.
- Seck, P.I. – 1993. *La stratégie culturelle de la France en Afrique. L'enseignement colonial (1817-1960)*, Paris, L'Harmattan.
- Van der Maren, J.-M. – 1995. *Méthodes de recherche pour l'éducation*, Montréal : Presses de l'université de Montréal – De Boeck Université.
- Wunenburger, J.-J. – 2000. « Métaphore, poétique et pensée scientifique », *Revue européenne des sciences sociales*, vol. 38, n° 117, pp. 35-47.